

*Oviedo, María Inés*

## La diversidad cultural, social y lingüística en la formación de maestros y profesores. Apuntes sobre un recorrido

---

**El Toldo de Astier**

*2013, vol. 4 no. 7, p. 105-114*

**CITA SUGERIDA:**

Oviedo, M. I. (2013). *La diversidad cultural, social y lingüística en la formación de maestros y profesores. Apuntes sobre un recorrido. El Toldo de Astier*, 4 (7), 105-114. En *Memoria Académica*. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5807/pr.5807.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5807/pr.5807.pdf)

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5



## ***La diversidad cultural, social y lingüística en la formación de maestros y profesores. Apuntes sobre un recorrido [1]***

**María Inés Oviedo \***

### **Breves consideraciones acerca de la enseñanza de la lengua**

Señala Sawaya (2008) que desde hace dos décadas se vienen gestando en América Latina cambios en las políticas educacionales asentadas en las teorías del desarrollo psicológico, en sus vertientes constructivistas y psicolingüísticas del aprendizaje. Para el caso particular de Argentina esto se verifica también en la enseñanza primaria desde mediados de los años 80 hasta el presente con el diseño curricular de Prácticas del Lenguaje, y en el nivel secundario de enseñanza este sesgo psicologicista se encuentra presente en los marcos textualistas presentes en la enseñanza de la lengua materna desde la reforma de los noventa como lo refiere Cuesta (2012). En ambas concepciones prima la idea de un sujeto con carácter “mentalista” con omisión de su inscripción y constitución social y de lo que la cultura escolar permite significar con sus múltiples e históricas interrelaciones institucionales. Es así que la didáctica en la alfabetización inicial propone pensar la adquisición de la lectura y al escritura como dependientes de los diversos estadios piagetianos que el niño alcanzare y al docente como un facilitador del medio para que el mismo realice sus hipótesis sobre el sistema de la lengua, retirando su intervención didáctica directa. El cognitivismo textualista, por su parte, propone como buenos textos reales a ser alcanzados por los alumnos aquellos que fueron descriptos en los modelos teóricos, por tanto abstractos, por diversas corrientes de

---

\* María Inés Oviedo es Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y Especialista en Medios Interactivos de Comunicación, egresada de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Madrid, España. Se desempeñó como docente en la UNSAM. Fue coordinadora de la Licenciatura en Didáctica de la Lengua y la Literatura para Nivel Primario en la Universidad Pedagógica (UNPE). Es investigadora del Laboratorio de Investigación de Prácticas Pedagógicas y co-coordina la Diplomatura en Sistematización y Análisis del trabajo docente (UNPE-CTERA).

[minesov@gmail.com](mailto:minesov@gmail.com)

la lingüística textual. Frente a estas formas de concebir la enseñanza del lenguaje, la didáctica denominada sociocultural en nuestro país, se propuso ofrecer en distintos espacios formativos otros recorridos teóricos en la formación docente que pusieran en tensión estos posicionamientos hegemónicos.

### **Apuntes sobre un recorrido formativo**

Deseo revisar distintas propuestas de formación docente permanente en las que he participado tanto como docente, así como autora de materiales de estudio o como tutora de maestros y profesores en ejercicio que cursaban licenciaturas de complementación curricular. Las instancias formativas a las que me refiero tienen en común la preocupación de acercar algunas categorías de la sociolingüística que entran en diálogo con las propuestas teóricas planteadas en los artículos de Sawaya (2008), Cagliari (1985) y Houston (1997) a quienes sigo en este trabajo.

La primera de estas instancias formativas en la que participé como docente se desarrolló en el marco de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad Nacional de San Martín en la modalidad virtual a partir del año 2006 [2] y se denominó Epistemología de las Ciencias del Lenguaje (EPCL). El mismo nombre del espacio curricular daba cuenta de la importancia que tendría para su desarrollo el debate teórico. Allí se realizó una primera opción teórica que fue la de centrar la discusión en torno a aquellas teorías lingüísticas que se propusieran situar la mirada entorno a la relación lengua-cultura-sociedad y en ese sentido, otra decisión fue no anclar principalmente en la sociolingüística de carácter variacionista ya que como señala Houston (1997:172) “os estudos lingüísticos descritivos usualmente se baseiam em princípios e técnicas ainda nao familiares à maioria dos professores e seus resultados nao podem ser diretamente aplicados á sala de aula, embora possam ter um grande valor para as pesquisas lingüísticas”, por lo que considero que fue pertinente esta decisión. Se privilegió, por el contrario, otras entradas teóricas que permitieron poner de relieve conceptos tales como lengua estándar, prejuicio lingüístico e imposición simbólica. Esto permitió presentar aquello que en la teoría se encontraba establecido acerca de que todas las variedades de la lengua permiten el desarrollo intelectual y que aquello que se concebía como “lenguaje pobre” propio de las clases o grupos sociales más vulnerados no era nada más que una variedad desprestigiada que no obturaba el

pensamiento ya que “el ambiente puede actuar sobre los usos de la capacidad existente, pero no puede modificar el componente innato de intelectualidad” (Sawaya, 2008: 873).

Otro aspecto tenido en cuenta en los recortes teóricos ofrecidos en EPCL fue la presencia de la sociolingüística interaccional, es decir, aquellos estudios de los usos de la lengua en ámbitos institucionales y las regulaciones que estas situaciones comunicativas institucionalizadas operan en los intercambios lingüísticos. De esta manera fue posible abordar desde la lectura de diversos autores que reflexionaban sobre registros empíricos de intercambios lingüísticos dentro del aula la artificiosidad de los diálogos escolares y la dificultad de arribar a conclusiones acerca de la capacidad lingüística de los alumnos mediante la observación del habla en las aulas como señala Cagliari (1985:196):

É fácil atribuir a uma criança uma deficiência cognitiva a partir de uma resposta imprópria que ela dá num teste, mas se o sujeito fosse um adulto bem colocado socialmente, respondendo do mesmo jeito, a interpretação seria diferente. A criança tem a obrigação de provar em que estágio de aquisição do conhecimento se encontra; o adulto já é diplomado e o que faz, mesmo tão errado quanto o que fez a criança, tem sempre uma justificativa.

Otra opción fue la de tomar la teoría de los códigos lingüísticos de Bernstein para señalar la incidencia de la división social del trabajo en los usos del habla en contextos específicos, con la orientación de significados que determinados contextos evocan. Estos códigos señalados por el teórico inglés permitirían a los niños de clase media unas formas de decir con rapidez y fluidez en el estilo que la institución escolar espera y dificultarían alcanzar esas formas de decir a los niños de clase trabajadora porque el contexto evocado por las tareas escolares no se asemeja a los contextos habituales de su socialización familiar. La dificultad de esta opción para la formación docente radica en que es muy difícil-tarea casi de especialistas- diferenciar la teoría del autor de su leyenda, aquella que lo señala como autor de la teoría del déficit tal como parece ser interpretada por Houston (1997: 177):

*A linguagem da criança desprivilegiada é deficiente.* Este postulado comporta varias abordagens, dependendo da natureza da deficiência atribuída à criança. Já discutimos sobre a não validade do pressuposto de que a linguagem das crianças desprivilegiadas geralmente é primitiva e simples, muito menos em comparação com a de outras crianças.

Contudo, varias afirmacoes específicas, nesta mesma linha, foram postas em circulacao últimamente. Por exemplo, *Bernstein (1961) e outors terceram cometários sobre as enormes limitacoes da linguagem das criancas desprivilegiadas ou pertencentes a grupos minoritários, a falta de disposicao ou tal vez de capacidade destas criancas para usar a linguagem com a mesma facilidade e frequencia que as criancas privilegiadas, e as características peculiares de sua linguagem* (el destacado es mío).

Sostengo que la teoría de Bernstein de ninguna manera apunta a considerar deficitarios a los niños de clase trabajadora y que lo que el autor señala va en el sentido de indicar cómo la escuela resulta ser un agente de reproducción social mediante estos mecanismos selectivos sobre las formas que toman los discursos. Esta teoría ha estimulado debates intensos y, creemos, que no fue feliz la decisión de incluirlo fuera de la complejidad de esos debates, que si bien se encontraban presentados en el plan de estudio, no tuvieron un desarrollo temporal que permitiera discutir las distintas aristas que ofrecía. Entonces, una teoría compleja intensamente debatida y disputada en el campo de producción académica, ofrecida a la ligera en la formación docente no hacía más que ofrecer confusión y quizás acentuar los prejuicios lingüísticos que se deseaban cuestionar. Finalmente, EPCL proponía un acercamiento metodológico al estudio del habla en la escuela y las representaciones del lenguaje desde una perspectiva cualitativa cercana a la etnografía escolar. Creemos que esto fue acertado más allá de reconocer que por el escaso tiempo brindado también a este módulo de estudio, los trabajos tenderían más bien a “encontrar” en los registros de campo lo que la teoría proponía más que a interpretar lo que esa aula particular estudiada ofrecía de singular.

Tuve oportunidad de trabajar estos mismos temas en otro recorrido formativo como coautora, esta vez destinado a maestros en una asignatura denominada Sociolingüística y Educación (SyE). La experiencia como docente en EPCL me permitió entrever que era necesario evidenciar contra qué corrientes educativas se estaba discutiendo al tomar una posición teórica desde las ciencias sociales del lenguaje y, por ello, incluí por fuera del campo de estudio textos que desde la Sociología de la educación ponían de manifiesto la fuerza de las representaciones sobre la inteligencia en la escuela, es decir, un acercamiento al impacto en el imaginario escolar de las teorías de anclaje psicológico. La propuesta de EPCL parecía tomar en cuenta solamente las discusiones dentro del campo de la lingüística y no la relación de la escuela con el campo de la psicología y en SyE la

propuesta reelaborada sobre la base de esa experiencia creía corregir ese problema. De todas formas, el acercamiento que proponía en este nuevo trayecto se quedaba a medio camino y creo que de esta melange teórica solo quedaba la certeza de que los docentes tenían prejuicios lingüísticos y clasificaban a los alumnos en “buenos o malos”, de tal manera que serían ellos los culpables de transformar los “príncipes en sapos”.

Tanto Sandra Sawaya, Susan Houston como Luiz Carlos Cagliari desarrollan sus artículos mostrando los diversos impactos de las teorías psicológicas en la exclusión escolar de los niños: mirados como deficientes, como carentes lingüística y culturalmente, atascados en los primeros estadios cognitivos, con síndrome de dificultad de aprendizaje. Pareciera que en nuestro país aún no nos hemos dado este debate profundo con las teorías hegemónicas y que lo que hemos hecho son tan solo intentos tímidos y erráticos como aquellos que referí y de los que formé parte activa. Sin discutir profundamente los presupuestos de la psicología cognitiva y psicogentista que rigen, acompañan y prescriben la formación docente, no es posible que algunos conceptos muy ricos como el de prejuicio lingüístico (es decir, el considerar que como un niño o adolescente habla una variedad desprestigiada de la lengua no puede pensar, abstraer, desarrollar su cognición), alcancen a fisurar las representaciones del sentido común que permean las prácticas escolares.

Por otra parte, este tipo de lectura de especialistas que proponíamos en la formación de maestros y profesores cuando va acompañada también de otras lecturas de carácter sociológico que apuntan al carácter reproductor de la escuela (Bernstein, por caso), ubican al docente solo como una agente de violencia simbólica. Ciertamente el abasto bibliográfico no termina de nutrir el sentido crítico porque no va acompañado de un hacer didáctico. Se pasa a la sociolingüística y la teoría de los códigos por el raso de la psicología de sentido común, de doxa y opera entonces como un reaseguro de estas desde el campo sociológico. Pareciera necesario, repetimos, una discusión desembozada con la psicología desde la sociolingüística interesada por la escuela que permita develar estos malos entendidos y encontrar alguna salida que no sea la culpabilización de los docentes: los autores nombrados toman una posición cercana a la que mantuvimos durante estos años, pero a diferencia nuestra, proponen una discusión abierta. En este

sentido, pareciera que cierto estado del discurso social en la formación docente produce como efecto no deseado oscurecer y subsumir otras posiciones.

La interlegibilidad asegura una entropía hermenéutica que hace leer textos de una época (y los de la memoria cultural) con cierta estrechez monosémica, que escotomiza la naturaleza heteroglógica de ciertos escritos, anula lo inesperado y reduce lo nuevo a lo previsible, las “nuevas ideas” corren el riesgo de pasar inadvertidas porque se abordan en un marco preconstruido que desdibuja aquello que se presta a una lectura diferente (Angenot, 2010: 26).

Es decir, si desde una propuesta formativa pretendemos presentar “nuevas ideas”, no es posible hacerlo con cierta ingenuidad que nos coloca como “primeros adanes” hablando por primera vez en un vacío discursivo. No es posible proponer perspectivas de “naturaleza heteroglógica” para el sentido común escolar sin anticipar que ellos entrarán en disputa con teorías hegemónicas como las mencionadas y que estas tenderán a “escotomizarlas”, es decir, oscurecerlas, ocultarlas, quitar de ellas aquello que subvierte cierto orden del discurso establecido. No es posible evitar la polémica a riesgo de ver reforzado el prejuicio lingüístico, solo que en lugar de decir “no saben hablar” se podrá decir “tienen código restringido”.

### **Interrogantes desde la práctica docente**

Quiero señalar finalmente, que más allá de estas “lagunas” que percibo, los docentes participantes en estos trayectos formativos realizaron discusiones harto interesantes de las que podemos dar cuenta por el uso intenso de los foros virtuales de discusión en los que intervenían [3].

Los docentes ponen en discusión no solo sus percepciones acerca del habla y la escritura de sus alumnos, sino que van poniendo en diálogo los sentidos que le otorgan al texto debatido y van mostrando cómo se piensan a sí mismos: no como teóricos del lenguaje, sino como didactas que se preguntan si los alumnos desean ser enseñados o no y sobre qué sería lo que enseñan. Estas intervenciones dan cuenta de un posicionamiento profesional de los cursantes que no fue tomada del todo en cuenta en el planteo del curso. Veamos algunas intervenciones que realizaban algunos colegas en el foro de discusión de las clases 4 y 5 de EPCL:

Intervenido por Bisciotti, Bettina Lujan el 09/05/2011



En los diseños curriculares aparecen las ideas de cambio social y aceptación de la diferencia, temas en los que los profesores de lengua se hallan involucrados. Inmediatamente surge la pregunta de cómo es posible alcanzar estos objetivos en el aula: si se corrige o no, se habilitan voces o se las clausura. Es decir, cómo actuar frente a la tensión que surge entre respetar los usos lingüísticos particulares de los estudiantes y, al mismo tiempo, lograr la estandarización que les posibilite insertarse positivamente en sociedad.

Con respecto al problema del lenguaje, los alumnos son conscientes de las asimetrías que existen entre la lengua estándar (la de "los que hablan y escriben bien") y la lengua que ellos traen de sus hogares. "¿Para qué se gasta, no se da cuenta de que somos todos unos burros?", me dijo hace poco un alumno de primer año SB. Y me dejó pensando en qué hacer. Se ha enfatizado la aceptación de las diferencias, y eso, por supuesto, está muy bien. Pero ¿y después qué?

En la intervención que realiza esta profesora va recorriendo algunas cuestiones cruciales que preocupan a estos docentes: qué se hace con la diversidad lingüística en el aula, con los prejuicios lingüísticos de los mismos alumnos, con el mandato de aceptación de las diferencias que "por supuesto, está muy bien. Pero ¿y después qué?". La forma de clausura de su intervención deja al desnudo la necesidad de pensar en una didáctica que atienda a estas concepciones sociales del lenguaje que se presentaban como material de estudio. Veamos ahora la respuesta que daba inmediatamente después de su intervención:

Intervenido por Oviedo, María Inés el 11/05/2011

*Bien, en principio tengo que felicitar a los que participan puesto que lo están haciendo con mucha solvencia y apoyados en la bibliografía: resulta muy tentador en temas como este hablar desde el sentido común instalado. Precisamente, el recorrido teórico que les proponemos apunta a que podamos construir un gran "paragüas conceptual" debajo del cual poder cobijar las preguntas.*

Es verdad como señalan algunos de ustedes que el discurso de la inclusión y de la diversidad se encuentra instalado y que con él mucho no se sabe qué hacer: de allí el artículo de Bixio que nos hablé de esas tensiones que no atraviesan profundamente a los docentes a la hora de dar clase, tensiones que deben ser reconocidas por nosotros, ya que en los intersticios de esa tensión alojamos nuestra didáctica. Es probable que parezca poca cosa con respecto a la tarea que hay que desarrollar, pero no se trata de dar recetas de una buena clase inclusiva (que si precisamente reconocemos diversidad, poco probable resultaría la efectividad de una clase modelo), sino que se trata de reconocer que las representaciones de lengua deficitaria, de no-lengua, de agramaticalidad, de "pobreza" lingüística nos atraviesan y que desde ese lugar es difícil pensar estrategias de inclusión. Desde la bibliografía que trabajamos damos cuenta que ninguna lengua o variedad es deficitaria en sí misma, pero como señala Stubbs el problema aparece cuando el profesor cree que sí...la sociedad a través de los medios de comunicación y



mediante los dispositivos escolares históricos también refuerzan estas representaciones. Es importante por ello desnaturalizarlas, tomando nota de las investigaciones sociolingüísticas que pueden dar fundamento teórico a un posicionamiento inclusivo: de una representación social no se sale tan fácil, pero es importante reconocer que ella nos habita para a partir de este reconocimiento mirar nuestras prácticas en forma crítica. Reconocer la lengua del otro sin espantarnos de su lejanía es el primer paso para pensar diálogos posibles.

Esta respuesta era la única posible dentro del marco de la asignatura: concientizarnos, pensar, leer, mirar nuestras prácticas en forma crítica, primer paso para pensar diálogos posibles....una serie de eufemismos y circunloquios que intentaban a duras penas tapar al rey que estaba desnudo. Es decir:

Infelizmente, esses professores encontram poucas respostas, algorítmicas ou heurísticas, na literatura sobre a linguagem das crianças carenciadas ou pertencentes a minorias raciais. Realmente, a literatura raramente é capaz de até mesmo definir os problemas de forma suficientemente convincente para que se possam tentar solucoes, a partir destas definicoes (Houston, 1997: 171).

Si la psicogénesis en sus versiones didactizadas manda al docente a retirarse de la enseñanza esperando que el niño alcance el estadio desde el cual pueda realizar sus hipótesis sobre la lengua escrita, la sociolingüística desde esta perspectiva sociocultural en la que me inscribía retira al docente de la enseñanza al paralizarlo frente a la diversidad lingüística ahora reconocida y culpabilizarlo de ser un agente de reproducción que teniendo prejuicios lingüísticos, condena al niño o al adolescente a la profecía autocumplida. De esta manera la academia se encarga de quitarse de encima la responsabilidad sobre los otros niveles de enseñanza al ofrecer saberes de carácter teórico que nos son fácilmente "practicables".

Señalaba en un foro de SyE en el año 2009 en el que se debatía acerca de las representaciones sociales del lenguaje en la escuela:

Intervenido por Oviedo, María Inés el 13/05/2009

¡Hola a todas! Me alegro de que paulatinamente vayan tomando el foro para debatir.

Resulta muy interesante ver cómo a idea de lengua "correcta" se asocia a lo "bueno" o "inteligente" y cómo por el contrario la lengua "villera" se asocia con lo "incorrecto" y otras características negativas.

Es indelegable la función que poseemos en tanto profesores legitimados por el sistema para introducir a los jóvenes en los usos escolares de la lengua. *Ahora bien, y un poco como aclaración a algunas dudas, la cuestión está en qué representación tengo del otro a partir de su lengua...* si sostengo una mirada deficitaria porque utiliza una variedad no estándar es probable que también piense que es resultado de su socialización primaria (familia) y que poco o nada puedo hacer. Si en cambio la representación de lengua no estándar no es deficitaria, es probable que mis decisiones didácticas sean más inclusivas, queriendo decir con esto que sean efectivamente prácticas que ayuden a los alumnos a apropiarse del estándar...todo está en reconocer que una representación conlleva a una expectativa determinada sobre los logros, y que en función de esa expectativa actuaré: efecto pigmalión. No hay soluciones mágicas, no hay recetas. Hay un "estar allí" de una manera que atienda a las variedades culturales sin sentirse agredido por la diferencia, que como dice Bernstein en situaciones de macropoder se torna "deficitaria", pero esto no por obra de la variedad en sí, sino por efecto de las representaciones y los dispositivos sociales-entre ellos fuertemente, la escuela.

Pareciera una imitación desde la perspectiva sociocultural de los estadios cognitivos de la psicogénesis: basta un ambiente con el que el sujeto epistémico se relacione para que se desenvuelvan naturalmente los procesos ontogenéticos de acomodación y asimilación. En este caso, basta con que el docente se ponga en contacto con teorías sociolingüísticas para que sepa reconocer las variedades y ponga en tensión sus prejuicios y de esta manera en forma "natural" sabrá qué estrategias didácticas inclusivas pondrá en juego para enseñar. Se sigue así reproduciendo la misma lógica escolar: el que viene con lo puesto adecuado saldrá adelante en forma exitosa, la escuela no tiene nada que ofrecerle. Arrancado del lugar seguro de "lengua única, lengua correcta, lengua estándar vs lenguas deficitarias, variedades tumberas, déficit cognitivos" lugar desde donde el profesor contaba con elementos didácticos- más allá de que fueran felices o no- que ofrecer a sus alumnos, es ahora arrojado a la culpa de ser una gente de opresión lingüística, obturador de lenguas vernáculos, cuya didáctica de lectura y escritura de textos en lengua estándar solo opera en un sentido negativo para los sujetos socioculturales con los que convive en el aula. Se produce de esta manera una retirada del docente de la enseñanza, retirada análoga a la del constructivismo piagetista en la alfabetización inicial. En este último caso, el docente retira la enseñanza para no obturar las hipótesis sobre la escritura que va realizando el alumno, para "respetar su ritmo", para no decirle "qué es lo correcto". En el primer caso se retira porque ya no sabe qué enseñar que no sea opresivo: la gramática de

la lengua hegemónica se transforma así en un torturante demonio que es necesario conjurar a fin que se le ofrezca ningún otro reaseguro de su lugar profesional.

La construcción de una didáctica de la lengua desde estos posicionamientos sociolingüísticos se torna una tarea necesaria de ser llevada a cabo que ya no puede demorarse a la espera que los docentes alcancen “estadios inclusivos” para surgir.

## Notas

[1] Una primera versión de los temas tratados en este artículo fue presentado como ponencia en el II CIPLOM, II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR y II Encuentro Internacional de Asociaciones de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR

Buenos Aires, mayo de 2013.

[2] Me desempeñé como docente de Epistemología de las Ciencias del Lenguaje desde el año de 2006 hasta febrero de 2012.

[3] Este foro de debate se realizaba en torno a distintas lecturas de autores anclados de alguna manera en la sociolingüística interaccional. Respetamos la escritura exacta realizada por los docentes cursantes más allá de algunos errores de tipo.

## Bibliografía

Angenot, Marc (2010): *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 18-84.

Cagliari, Luiz Carlos (1985): "O príncipe que virou sapo". En: *Cadernos de Pesquisa da FCC*, no.55, pp. 50-62, São Paulo: Cortez. Disponible en: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/634.pdf>

Cuesta, Carolina (2012): *Lengua y literatura disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Doctorado, FAHCE-UNLP, pp. 202-286. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

Houston, Susan (1997): "Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível socio-econômico". En: *Introdução à Psicologia Escolar*. 2a. ed., M.H.Patto (Org.), São Paulo, T.A.Queiroz.

Sawaya, Sandra M. (2008): "Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil". *Univ. Psychol.* Bogotá, Colombia, v.7, no.3, pp.869-882, sept-Dic. Disponible en español:

[http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672008000300019&lng=pt&nrm](http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000300019&lng=pt&nrm)